



Escolarización y procesos de identificación en contextos interculturales. Autora Soledad Aliata. *Praxis educativa*, Vol. 24, No 3; septiembre - diciembre 2020 – E - ISSN 2313-934X, pp. 1-10. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240304>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional  
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



## Escolarización y procesos de identificación en contextos interculturales

Schooling and identification processes in intercultural contexts

Escolarização e processo de identificação em contextos interculturais

---

### Soledad Aliata

CONICET, Universidad de Buenos Aires, Argentina

[soledadaliata@hotmail.com](mailto:soledadaliata@hotmail.com)

[ORCID/0000-0001-8998-2693](https://orcid.org/0000-0001-8998-2693)

**Recibido:** 2020-02-27 | **Revisado:** 2020-05-25 | **Aceptado:** 2020-05-20

## Resumen

El artículo recupera algunas reflexiones en torno a las trayectorias socioeducativas de un grupo de maestrxs indígenas de la provincia del Chaco, haciendo hincapié en la escolarización y los procesos de identificación de los sujetos. Este trabajo es parte de una investigación más amplia enfocada en sistematizar dichas trayectorias considerando los procesos de articulación/solapamiento/negación identitaria de un grupo de maestrxs qom del centro de la provincia. La metodología se basó en la perspectiva etnográfica e incorporamos algunos aportes del recurso metodológico del relato autobiográfico. Es decir, realizamos entrevistas en profundidad, observaciones participantes, charlas informales con múltiples agentes educativos, así también como relatos autobiográficos con numerosos maestrxs qom de la región.

**Palabras claves:** maestrxs indígenas; escolarización; procesos de identificación; trayectorias socioeducativas; diversidad.

## Abstract

The article recovers some reflections on the socio-educational trajectories of a group of indigenous teachers in the province of Chaco, emphasizing schooling and the processes of identification of the subjects. This work is part of a broader investigation focused on systematizing these trajectories considering the processes of articulation / overlap / identity denial of a group of qom teachers in the center of the province. The methodology was based on the ethnographic perspective and we incorporated some contributions of the methodological resource of the auto-biographical account. That is, we conduct in-depth interviews, participant observations, informal talks with multiple educational agents, as well as autobiographical accounts with numerous qom teachers in the region.

**Keywords:** indigenous teachers; schooling; identification processes; socioeducational trajectories; diversity.

## Resumo

Este artigo recupera algumas reflexões sobre as trajetórias socioeducativas de um grupo de professores indígenas da província do Chaco, focalizando na escolarização e os processos de identificação dos sujeitos. Este trabalho faz parte de uma investigação mais ampla focada em sistematizar tais trajetórias considerando os processos de articulação/solapamento/ negação identitária de um grupo de professores qom do centro da província. A metodologia baseou-se na perspectiva etnográfica e incorporamos algumas contribuições do recurso metodológico de relato autobiográfico. Isto é, realizamos entrevistas, observações aos participantes, conversas informais com múltiplos agentes educativos, assim como também relatos autobiográficos com muitos professores qom da região.

**Palavras-chave:** Professores indígenas; escolarização; processos de identificação; trajetórias socioeducativas; diversidade.

## Introducción

En este artículo, abordamos parte del análisis de las trayectorias socioeducativas de un grupo de maestrxs indígenas de la provincia del Chaco, haciendo énfasis en los procesos de identificación de los sujetos y en el proceso de escolarización en contextos interculturales. Este trabajo es parte de una investigación más amplia plasmada en la tesis doctoral en Antropología Social finalizada en 2019. En la investigación, nos centramos en describir el contexto sociohistórico de la región y ahondar en aspectos relacionados con el rol/formación de lxs maestrx indígena en contextos de Educación Intercultural Indígena (EIB). Se intentó también sistematizar las trayectorias, considerando los procesos de articulación/solapamiento/negación identitaria.

Con respecto al trabajo metodológico de la investigación, este se basó en la perspectiva etnográfica. Hemos realizado entrevistas en profundidad, observaciones participantes, charlas informales con múltiples agentes educativos de la región (maestrxs no indígenas, directivos, maestrxs indígenas, entre otros). Dado el interés en indagar en la figura de lxs maestrxs indígenas, incorporamos algunos aportes del recurso metodológico del relato autobiográfico.

Para contextualizar, mencionaremos brevemente algunas características que consideramos relevantes. Es importante aclarar que Argentina se define como un país pluriétnico y multilingüe, formado por poblaciones criollas, migrantes (en su gran mayoría de países limítrofes y latinoamericanos) y más de treinta grupos indígenas. Cuenta con un total de cuarenta millones de habitantes, de los cuales un 2,4% se define indígena o descendiente de grupos indígenas (INDEC, 2010). De las 955032 personas indígenas, 126967 se reconocen como toba/qom, siendo este el segundo grupo indígena más numeroso de nuestro país (UNICEF, 2011). En relación con las lenguas, en el país se hablan, en diferentes grados de bilingüismo, el español, las lenguas de los países migrantes y catorce lenguas indígenas (Hecht *et al.*, 2015).

Si nos referimos al índice de analfabetismo entre quienes se autoreconocen como originarios o descendientes de pueblos originarios, se calcula que el 3,7% es analfabeto (INDEC, 2010). En relación con el pueblo toba/qom, solo dos de cada cinco adolescentes toba/qom asisten a la escuela, y para la población toba/qom de más de quince años de edad los datos revelan que casi uno/a de cada cinco miembros del pueblo no ha recibido instrucción formal alguna a lo largo de su vida. Con respecto a los alcances educativos entre quienes alguna vez han asistido a la escuela, el 46,5% de la población toba no ha logrado completar la escolaridad primaria y tan sólo el 32% la completó (UNICEF, 2011). Es decir, la mayoría de los/as adultos/as mayores toba/qom no han accedido a la escolarización, y aquellos/as que han podido acceder a la escuela no han logrado finalizar sus estudios, siendo las mayores dificultades de índole económicas (falta de recursos económicos para la vestimenta o el traslado hacia las escuelas) y sociolingüísticas (eran niñxs monolingües en su lengua qom y recibían clases solamente en castellano).

A partir de los 80, la provincia de Chaco se ha destacado en el ámbito legislativo, ya que en ella se han implementado y reglamentado numerosas leyes destinadas a los pueblos indígenas. En relación con el campo educativo, se ha impulsado la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe

(EIB) y, más actualmente, la Ley de Educación del Chaco N°6691 (2010) que ampliará el reconocimiento de la EIB que establecía la Ley Nacional del 2006 para todos los niveles y modalidades (capítulo XIII); la Ley Provincial de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena N°7446 (2014), que establece que las escuelas de gestión pública comunitaria bilingüe intercultural indígena deben poseer un director/a o vicedirector/a indígena y por los menos un 50% del personal del establecimiento debe ser de las comunidades, entre otras.

Si bien estos alcances normativos y legales fueron muy importantes, estos avances se suscitan en un contexto social, político y económico complejo para la mayor parte de los pueblos indígenas del país. Como el caso de las familias autoreconocidas como indígenas qom, que se encuentran atravesadas por una pronunciada desigualdad económica y socioeducativa. Bajo ese panorama complejo y de disputa de intereses disímiles se construye la figura de lxs maestrxs indígenas de la región.

En relación con el marco teórico de la investigación, por motivos de espacio, solo nos detendremos en una de las ideas principales del trabajo: la noción de identidades. Distintas disciplinas como la psicología, la sociología y la antropología han abordado el estudio de los procesos identitarios. Algunas de ellas, como lo explica Restrepo (2004), se han basado en enfoques esencialistas, como aquellas que se presentan como posiciones ontológicas que conciben que “un ser-esencial-compartido condicionante de una serie de rasgos característicos —somáticos, culturales, lingüísticos e históricos— constituiría la etnicidad y la conciencia de la identidad étnica” (Restrepo, 2004, p.29). Asimismo, otros posicionamientos teóricos esencialistas se han perfilado al reduccionismo, el cual supone que “las diferencias en las prácticas culturales son expresiones de una especificidad del grupo social que lo antecede y son garantes de la identidad étnica” (Restrepo, 2004, p.30).

Dadas estas discusiones, muchos debates en torno a las identidades se han suscitado con la intención de desvincularlos de las posturas esencialistas. Si bien las perspectivas constructivistas de fines del siglo XIX fueron ganando terreno, al mismo tiempo desde miradas histórico-sociológicas, dichas teorías fueron cuestionadas sosteniendo que se pasó de categorías estáticas a otras imprecisas o frágiles. Autores como Brubaker y Cooper afirman que:

El intento de “suavizar” el término para liberarlo de la carga de “esencialismo” mediante la estipulación de que las identidades son construidas, fluidas y múltiples nos deja sin argumento para hablar sobre identidades (...), el término pierde su valor analítico. Si la identidad está en todas partes entonces no está en ninguna. (Brubaker y Cooper, 2001, p.1)

Bajo esta perspectiva, dichos autores reflexionan sobre otras alternativas de análisis que puedan reemplazar el término de “identidad”, introduciendo la noción de “identificaciones”. Ese término “nos invita a especificar los agentes que llevan a cabo la acción de identificar. Y no presupone que tal acción de identificar deberá necesariamente resultar en la igualdad interna” (Brubaker y Cooper, 2001, p.18).

Otra categoría relevante es la de “identificaciones externas” (Brubaker y Cooper, 2001). El término abarca diversas aristas y complejidades. Una de ellas es considerar que la identificación

puede ser del “yo” o del “otro”, pero, en ambos casos, son indispensables los contextos en los que están inmersos. Como bien explican estos autores, “la manera en la que uno se identifica —y la manera en que uno es identificado por otros— puede variar mucho de un contexto a otro; la identificación del yo y la identificación del otro son fundamentalmente situacionales y contextuales” (Brubaker y Cooper, 2001, p.19). Estas identificaciones van variando y van interactuando entre ellas. O sea, en la medida que nos relacionamos como seres sociales, identificamos a los demás, lo categorizamos, y al mismo tiempo nos identificamos a nosotros mismos.

Una última reflexión teórica interesante es reconocer que existe otro modo de identificar indispensable para comprender los procesos sociales que abordamos. Se trata de una “identificación externa que no tiene un correlato en la auto identificación: los sistemas de categorización formalizados, codificados y objetivados desarrollados por instituciones poderosas y autoritarias” (Brubaker y Cooper, 2001, p.19). Estas identificaciones externas se van modificando históricamente, respondiendo a intereses y posturas hegemónicas relacionadas, en el caso de lxs maestrxs indígenas, con la formación de los Estados nacionales, los procesos de castellanización y las políticas educativas neoliberales, entre otras.

Siguiendo con esta línea, nuestro posicionamiento recupera la perspectiva crítica y cuestiona las miradas que tienden a referirse a la identidad como una categoría cosificada. De ahí nuestro interés de incorporar y evidenciar distintas posturas de sujetos involucrados en el campo educativo de la región. Creemos que intentar desnaturalizar la figura actual del/de la docente qom en la región es el nudo de nuestro trabajo. Para ello, a continuación, señalaremos algunas reflexiones en torno a las trayectorias socioeducativas de maestrxs qom del centro chaqueño que nos permitirán indagar en su propia escolaridad durante la niñez y juventud, en articulación con los procesos de identificación y autoidentificación.

### **Trayectorias socioeducativas, escolarización e identificaciones étnicas**

Para comenzar el análisis de las trayectorias de maestrxs qom de la región, enfocado en los sentidos construidos en espacios escolares y las configuraciones identitarias, nos parece interesante compartir un testimonio de un agente educativo entrevistado en varias oportunidades al comienzo de esta investigación, que posee un cargo de jerarquía en la zona. La relevancia de esta mirada es que evidencia una de las posturas que han aparecido en el campo con frecuencia: la idea de que son los rasgos fenotípicos los que determinan la identidad de las personas. Es decir, si ciertas características van cambiando significa que estaría cambiando la identidad, lo que implicaría, según esta mirada, que en muchos casos “dejarían de ser” indígenas:

Acá tenemos indios, (...) acá está la (zona X), no nos faltan indios...Vos los miras y dejaron de ser indios. (...) Vos no te das cuenta si es un aborigen. Te das cuenta por las facciones que tiene pero no te das cuenta en nada. Tienen su sangre aborigen por la madre, algunos por el padre, pero otros ya están todos mezcladitos con criollos, hay una mezcla. El nativo, nativo hay muy poco. Y, te das cuenta en las facciones de ellos [si son aborígenes].Y porque

ya son chicos criollos. Porque ya el papá era aborígen, descendiente aborígen pero ya la otra parte no...O sea, ya no tiene la sangre cien por cien diría... ya hay una mezcla de criollos. (Elsa, Agente educativo regional no indígena, comunicación personal, 2012)

Es interesante ver cómo muchxs sujetos involucrados en el ámbito escolar, que cotidianamente trabajan junto con maestrxs indígenas, tienden a negar las identificaciones étnicas en la región, debido a las supuestas “mezclas” y la consecuente “pérdida” de cierta pureza indígena idealizada. A partir de estas posturas, nos preguntamos acerca de las identificaciones de lxs maestrxs indígenas y la multiplicidad de formas de pensar y experimentar los procesos identitarios.

En el caso de lxs maestrxs indígenas con quienes trabajamos a partir de entrevistas y relatos autobiográficos, son interesantes las reflexiones que realizan acerca de su propia escolaridad durante la niñez y juventud, y cómo experimentaron diversos procesos de identificación étnica. En primer lugar, una de las características que le atribuyen a las escuelas donde asistieron ellxs y las generaciones previas, está vinculada con situaciones de discriminación y estigmatización. Si bien es posible documentar prácticas y discursos discriminatorios y que estigmatizan a las poblaciones indígenas en la actualidad, algunxs maestrxs destacan una diferencia importante entre las escuelas en las cuales no existía la figura de lx maestrx o auxiliar indígena, y aquellas que posteriormente comenzaron a implementar una educación intercultural bilingüe. Los sentidos en torno a establecimientos educativos, que no tenían intervención de ninguna política destinada a las poblaciones indígenas, se asocian a espacios más “autoritarios” en donde se experimentaba mayor discriminación por ser perteneciente a alguna familia indígena. En la mayoría de los casos, se trata de las escuelas a las que asistieron las generaciones que lxs precedieron.

En relación con la propia experiencia de lxs maestrxs qom en su escolaridad, en las entrevistas, surge una reflexión recurrente acerca de los materiales que utilizaban en el aula. Por ejemplo, en algunos casos, los manuales escolares construían una mirada negativa acerca de lo indígena asociada a lo “salvaje” y a aquello que había que “civilizar”. Por tal motivo, para muchxs maestrxs indígenas de la región, la escuela en la cual estudiaron los “marcó” y, en algunos casos, les generó “conflicto” con la identidad. Es decir, determinados sucesos que recuerdan de su escolaridad, en los cuales se asocia a los grupos indígenas con grupos “salvajes” o agresivos, generó cierta contradicción en las percepciones de los sujetos que veían en sus padres, madres y/o abuelxs, características asociadas a lo indígena, pero que nada tenían que ver con acciones o vivencias agresivas. Esta mirada, compartida por varixs maestrxs entrevistadxs, evidencia una demarcación negativa hacia las poblaciones indígenas que puede verse reflejada en las políticas educativas y que se plasma en los materiales educativos. Así lo explica una maestra indígena de la región:

Pero descubro a través de los libros, porque nos daban lecturas acerca del malón y de Sarmiento me acuerdo (...) como que nos describían como salvajes, como personas que producían matanza o asesinato, saqueo... como que éramos los malos de la historia... y yo no quise ser parte de eso “malo” (...). Sexto, séptimo [grado]...que nos daban literatura avanzada. Y yo no quise ser [aborígen], y ninguno de mis compañeros quería ser porque descubrimos que nuestros antepasados, en los libros de historia, mostraban oleos, o

grabados o pinturas donde mostraban justamente todos los sucesos de la historia argentina. (Sandra, maestra indígena, comunicación personal, 2015).

Es interesante ver cómo estas construcciones acerca del “otro” permean en las subjetividades y afectan en los modos en los cuales nos identificamos (o no) con determinados grupos. Siguiendo el testimonio, puede evidenciarse cómo operaron los sentidos en torno al malón y a las matanzas atribuidas a los grupos indígenas, generando un sentimiento de rechazo por pertenecer a ese grupo. En ese sentido, esa carga valorativa negativa, que muchxs maestrxs percibieron durante su escolaridad, generó ciertas configuraciones identitarias alejadas de la identificación étnica. O sea, al no reconocer esas prácticas que describen los libros en las acciones de sus familias supuestamente indígenas, se pone en cuestionamiento la propia identificación étnica y la de la familia.

Asimismo, durante la escolaridad, circulan otros sentidos respecto a lo indígena que tensionan estas miradas. En algunos relatos, se recuerda que, ante la discriminación, padres, madres o abuelxs les transmitían la importancia de reafirmarse en la identificación étnica. Por ejemplo, Mirna, que es profesora en ciencias políticas y auxiliar docente aborigen (ADA), menciona que su papá le decía “que no se olvide nunca de que ella es aborigen”, haciendo alusión a un sentimiento positivo por pertenecer a la comunidad. De este modo, muchxs maestrxs mencionan lo medular que fue el apoyo de sus familias que, a pesar de las circunstancias adversas que atravesaban, intentaban transmitirles un sentimiento de orgullo hacia la comunidad y hacia el ser indígena.

De esta manera, vemos que, en algunos casos, durante la escolaridad se percibe cierta idea negativa en torno a lo indígena mientras que, en otros casos, el recuerdo sobre el orgullo de ser indígena marcó fuertemente su conformación identitaria, y desde la niñez aparecen enseñanzas vinculadas a la identificación étnica. Estos modos disímiles de autoidentificarse nos permiten comprender que no se trata de procesos lineales ni correlativos, sino que en momentos coetáneos, bajo los mismos contextos, puede existir formas complejas de identificarse o no con lo indígena. O sea, el autoreconocimiento como indígena qom no es algo homogéneo, sino que puede implicar procesos muy dispares, como, por ejemplo, rechazar aquellos aspectos asociados con lo indígena, o autoreconocerse como tal desde niñx mediante experiencias familiares y comunitarias, a pesar de atravesar etapas escolares en las cuales ser indígena se asociaba con valoraciones negativas.

Pensar en la escuela y la impronta en la vida de lxs sujetos nos permite comprender ciertos procesos de autoidentificación que llevaron a cabo muchxs miembros de la comunidad que se reconocen actualmente como maestrxs indígenas. Estos conflictos y tensiones identitarias habilitan a pensar en la complejidad de los procesos de autoidentificación y, al mismo tiempo, la relación profunda que existe entre estos y las trayectorias socioeducativas de los sujetos. Por ejemplo, como analizamos en otros trabajos, dichos sucesos en la niñez y juventud orientaron su interés en estudiar y en formarse como maestrxs bilingües interculturales.

A partir de lo expuesto, nos parece relevante pensar en cómo los períodos de la escolaridad que atravesaron lxs maestrxs de esta región han calado en las conformaciones identitarias de los sujetos. Retomando la idea de bisagra que señala Hecht (2015), la autora analiza las experiencias de

escolaridad en nivel medio de un grupo de maestrxs de la misma provincia. En sus biografías, encuentra que ese momento es vivenciado como un momento difícil. “Se trata de un punto de inflexión en el que debieron sobreponerse a los estereotipos, la discriminación y los malos tratos” (Hecht, 2015, p.8). A pesar de estas dificultades, Hecht describe, también, que un aspecto positivo de dicho momento es que algunos maestrxs experimentan el acompañamiento de algún familiar, pastorx o maestrx que ofició como estímulo y ayuda. Es decir, “se han topado con algunos sujetos que los ayudaron a tejer algunas redes de contención que van más allá del espacio escolar, pero que impactan positivamente en los itinerarios escolares” (Rockwell, 2011, citado en Hecht, 2015, p.8). De este modo, es posible encontrar distintas percepciones acerca de lo indígena en un mismo período y, al mismo tiempo, ciertas transformaciones que se van suscitando en las trayectorias de lxs sujetos, que oscilan entre el rechazo/negación y la reivindicación de lo étnico, y que generan conformaciones identitarias cambiantes y hasta contradictorias.

## Conclusiones

En este escrito, abordamos una parte del análisis de las trayectorias de maestrxs indígenas de la región del centro chaqueño, enfocado en los sentidos en torno a la escolarización y los procesos identitarios. Abordamos, también, algunos aspectos principales del contexto socioeducativo de la región y algunas de las principales discusiones teóricas que atraviesan la investigación.

Es importante aclarar que lo expuesto en este artículo es un recorte de una investigación más amplia, por lo cual las conclusiones arribadas no son cerradas, sino que seguimos actualmente profundizando en el análisis. A partir de esta presentación, creemos, en primer lugar, que indagar en los procesos de identificación permite cuestionar ciertas concepciones que ubican a los sujetos en lugares y prácticas estáticas, que responden a mandatos y etiquetamientos externos e imposibilitan conocer/reconocer distintas maneras de ser maestrx indígena. Estas formas de esencialización nos llevan a recuperar una pregunta interesante que plantea Rockwell: “¿Qué es lo propio, qué es lo ajeno?” (Rockwell, 2015, p. 21). Retomando a Bonfil, la autora explica que lo nodal de lo propio no se encuentra en el origen de las experiencias socioculturales y simbólicas, sino que se halla en el control sobre su apropiación y reproducción (Bonfil, 1991, citada en Rockwell, 2015). Comprendemos así que el análisis de las trayectorias permite cuestionar posturas esencialistas sobre la diversidad y dar cuenta de los procesos de apropiación y resignificación de experiencias y saberes en torno a la escolaridad y las identificaciones. Es decir, ciertas experiencias compartidas, en este caso en la escolaridad, pueden ser apropiadas y resignificadas de diversos modos.

En segundo lugar, consideramos que reflexionar sobre la idea de negación/invisibilización identitaria es nodal en los contextos complejos de desigualdad sociocultural y económica en la cual se encuentran muchos pueblos indígenas del país. Ya que al no reconocerse o subestimarse las identificaciones indígenas, como pudimos señalar en ciertas posturas que actualmente sostienen que algunas personas “dejaron de ser indios” porque ya no tienen “las facciones” que se asocian



con rasgos indígenas, tampoco se estaría reconociendo, entre otras cosas, la necesidad de la figura de lxs maestrxs indígenas en contextos interculturales debido a la "falta de niñxs indígenas". A pesar de estas miradas, coincidimos con Hecht en afirmar la importancia de la figura de lxs maestrxs indígenas en la EIB, "por lo que documentar aspectos que los incumben puede ser un aporte a los estudios antropológicos del campo de la interculturalidad y diversidad/desigualdad en educación" (Hecht, 2015, p.2).

En tercer y último lugar, nos parece relevante recuperar la idea de "dinámica cultural" que propone Rockwell (1991), ya que permite romper con una idea de cultura estática y cristalizada, en la cual se concentran todos los sentidos construidos en una etapa. En palabras de la autora, "en lugar de privilegiar significados culturales interiorizados de una vez para siempre en la infancia, se enfatizan aquellos significados construidos en contextos cotidianos variables" (Rockwell, 1991, p.19). Así, la noción de cultura, como la de identidades/identificaciones, se aleja de concebirse como un sistema simbólico de coherencia interna, inconciliable con otras formas culturales (Rockwell, 1991). De esta manera, se evidencian en las distintas etapas de las trayectorias de lxs sujetos, dinámicas identitarias y variabilidad de sentidos construidos, en ocasiones contrapuestos, que socaban ciertas ideas acabadas sobre las identidades, lo indígena y los procesos socioeducativos. Vemos cómo unx puede no reconocerse con determinados grupos/prácticas en determinado momento y, en el transcurso de la vida, esas percepciones se van modificando. Como señala Sandra cuando expresa que en los manuales escolares veía "como que éramos los malos de la historia... y yo no quise ser parte de eso 'malo'". Y, posteriormente, explica cómo su paso por los estudios terciarios le permitió indagar en su propia historia, la de su comunidad y autoidentificarse como maestra gom.

A partir de estos trabajos, se espera formular nuevos interrogantes acerca de la figura del/de la docente indígena. O sea, corremos de los debates puntuales acerca de si es conveniente o no que se formen en determinados lugares, si es necesario o no que tengan cargos en ciertos espacios, y poner atención en cómo se van constituyendo los sujetos como tales, y qué aportes y nuevos desafíos giran en torno a la educación en general de la región. Dado que lxs maestrxs indígenas ya se encuentran (en muchos casos) involucrados/as en diversas prácticas educativas de la región, creemos que es necesario ahondar en cómo estxs maestrxs se asumen como tales y cómo fueron los procesos socioeducativos a través de los cuales hoy se autoidentifican. En otras palabras, las prácticas educativas cotidianas muestran que los sujetos actualmente tienen un rol activo en la región, ya sea como educadorxs, directorxs, capacitadorxs o referentes de la comunidad. Por lo cual, sostenemos que una posible mirada crítica y constructiva es abordar las voces de estos sujetos, sus recuerdos y subjetividades, en articulación con diversas voces que permitan desnaturalizar los roles e intentar pensar acerca de alternativas y prácticas que tiendan a garantizar una educación de calidad en esta región, que involucre no solo a lxs docentes indígenas, sino a la comunidad educativa en general.



**El ciclo de la vida**, cerámica y pintura. **Nora Urquiza**

### **Bibliografía**

- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). Más allá de "identidad". *Apuntes de Investigación del CECYP*, (7), 30-67.
- Hecht, A. C. (2015). Trayectorias escolares de maestros Toba/qom del chaco. *Revista Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 24 (2), 1-12.
- Hecht, A.C., García Palacios, M., Enriz, N. y Diez, M.L. (2015). Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico. En G. Novaro, A. Padawer y A. C. Hecht (Coord.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 43-63). Biblos.
- Restrepo, E. (2004). *Teorías contemporáneas de la etnicidad: Stuart Hall y Michel Foucault*. Universidad del Cauca.
- Rockwell, E. (1991). La dinámica cultural en la escuela. En E. Gigante (Coord.), *Cultura y escuela: la reflexión actual en México*. Serie Pensar la cultura.
- Rockwell, E. (2015). Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/migrantes. En G. Novaro, A. Padawer y C. Hecht (coord.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 11-39). Biblos.
- UNICEF. (2011). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades toba*. Sattolo y Tenner.

### **Documentos y leyes consultadas:**

- Ley N°26206. Boletín Oficial de la República Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- Ley N°6691. Boletín Oficial de la República Argentina, Chaco, Argentina, 29 de noviembre de 2010.
- Ley N°7446. Boletín Oficial de la República Argentina, Chaco, Argentina, 12 de septiembre de 2014.
- Censo del Bicentenario Resultados definitivos, Serie B N°2, Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Buenos Aires, 2010.